

Pedagógusképzés ma/holnap

Külföldi minták és egy lehetséges magyar modell

Az elmúlt években, és különösen a felsőoktatási törvény előkészítő munkálatainak időszakában az érdekeltek és az ez irányú feladatokkal megbízottak nagy energiát fordítottak más – elsősorban a valamilyen okból vagy érdekeltségből megkülönböztetett – országok pedagógusképzési gyakorlatának megismerésére és bemutatására.

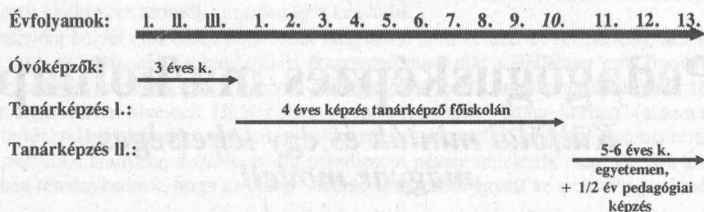
Etanulmány szerzője 1991-ben tizenkét ország képzési struktúrájának összehasonlító elemzését végezte el, (1) illetve 1992-ben jelent meg *Déri Miklósné* kötete huszonöt országot felölelő, tartalmi kérdések bemutatására is kiterjedő leírásokkal. (2) Az OKI Pedagógusképzési és Fejlesztési Központja pedig az Iskolakultúrában tette közzé a dán pedagógusképzési törvény szövegét és a Skarupi Állami Tanárképző Főiskola képzési és tananyagrendszerét. (3) Mindezeket csak annak illusztrálásaként említjük, hogy az érdeklődők számára az ilyen típusú információk elérhetőek; más kérdés azonban esetleges felhasználásuk, amelyről a pedagógusképző intézmények autonómiája és széttagoltsága következményeként csak benyomásokkal rendelkezünk.

Az Európára nyitni szándékozó közoktatás-politikának elengedhetetlenül fontosak a külföldi tapasztalatok, és azok súlyuknak és helyüknek megfelelő kezelése, hiszen az ma már minden oktatáspolitikus vagy oktatási szakember számára nyilvánvaló, hogy megoldandó problémáink – ha sok hasonlóságot mutatnak is már országokéval – többnyire egyediék, tehát egyedi megoldást igényelnek. Ennek előrevetítésével mégis fontosnak tartjuk néhány ország tapasztalatainak elemzését, hogy a „forrást”, vagy inkább a pedagógusképzést illető elképzeléseink és a terveink területén mutatkozó gondolkodásmód-beli hasonlóságokat megnevezzük.

A dán modell

A Nemzeti Alaptanterv a 10. évfolyam végére helyezett alapvizsgálával egy 10 osztályos iskola tananyagrendszerét határozza meg. Az adott intervallummal azonos, azaz szintén 10 osztályos a dán népiskola, amely az általános iskola szerepét tölti be. (Bár a folyamatba való belépés – az iskolakezdés –, illetve a kilépés – az alapvizsga a 9. tanév végén, vagy az „érés” lehetőség biztosítása az úgynevezett efterskole-ban stb. – időszakában léteznek különbségek a magyar és a dán „10 osztályos általános iskolák” között, az elemzés érdekében ezektől most tekintsünk el.) További hasonlóság a központi tantervek alapján készült helyi tantervek helyi önkormányzatok általi elfogadtatása is. A két ország pedagógusképzési rendszere azonban alapvetően eltér egymástól.

A 10 évfolyamos dán népiskola tanárait egységesen 4 éves időtartamban, két szakos formában, tanárképző főiskolákon képezik a felsőoktatásra előkészítő gimnáziumokban viszont egyetemet végzett, majd pedagógiai stúdiumokat is vállaló tanárok tanítanak. E modellben (1. ábra) számunkra is hasznosítható előnyök rejlenek.



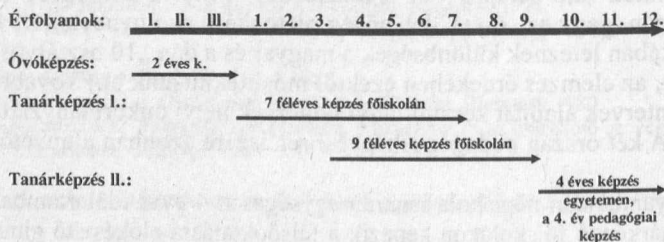
1. ábra

A dán pedagógusképzés struktúrája

Dániában a népiskolai tanárképzési képesítés mindegyik évfolyamra szól, tehát a jelöltek életkor-pedagógiai felkészítése lehetővé teszi, hogy a pedagógus a kapott korosztályt az 1. osztálytól a 10.-ig kísérje. Ebben a megoldásban nagy előnyök rejlenek – a gyermek ragaszkodása a már megszokott személyhez, a gyermek személyiségének és környezetének alaposabb és teljesebb megismerése, átgondoltabban szervezett direkt és indirekt orientáló, attitűd-kialakítási és befolyásolási hatások a szülőkkel és a nevelőtestülettel való hatékonyabb együttműködés eredményeként stb. –, ezért választják azt „előszeretettel” azok a pedagógiai-ák, amelyek a személyiség és a tanulási folyamat „egészlegességét”, jövőre irányultságát hangsúlyozzák. Ezt tükrözi például a Waldorf-pedagógia egyik jellegzetessége, az úgynevezett Klassenlehrer-i rendszer, amelynek alapja *Rudolf Steiner* szerint az, hogy a pedagógusnak elsősorban a gyermeket – természetesen az egyes gyermeket –, nem csak szaktárgyait illetően kell szakembernek lennie. (4) De hazai példát is találhatunk egy adott osztálynak a közoktatási rendszeren való „végigvezetésére”, amelyik az értékközvetítő és képességfejlesztő program kidolgozása folyamatában mutatta fel e lehetőséget. Tekintettel arra, hogy a Waldorf-pedagógia, valamint az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia és program iránt hazánkban nemcsak érdekelhető igény mutatkozik, hanem mindkettő már működő gyakorlat is, megfontolásra érdemes a pedagógusképzés életkor-pedagógiai és transzformációs pedagógiai szélésebb alapozása. Erre nyújthat nagy rendszerben is működőképes példát a dán népiskolák egységes tanárképzési rendszere. Az itt leírt kontextusban már nem tűnik illúziónak a tanító–egyszakos tanár korábban említett képzési lehetősége.

A svéd modell

A svéd pedagógusképzési rendszernek (2. ábra) egyetlen „átkapcsolási”, a képzési szinteket és a tanítandó korosztályokat átfedő megoldását szeretnénk jelenlegi hazai viszonyaink között is megfontolásra javasolni. A 9 évfolyamos svéd népiskola tanárait két, egymást átfedő fokozatban képezik a tanárképző főiskolákon. A középiskolák tanárai – Dániához hasonlóan – itt is az egyetemről kerülnek ki, szakképzési idejük azonban lényegesen rövidebb: csupán 3 év. A 4. tanév már a pedagógiai képzés időszaka.



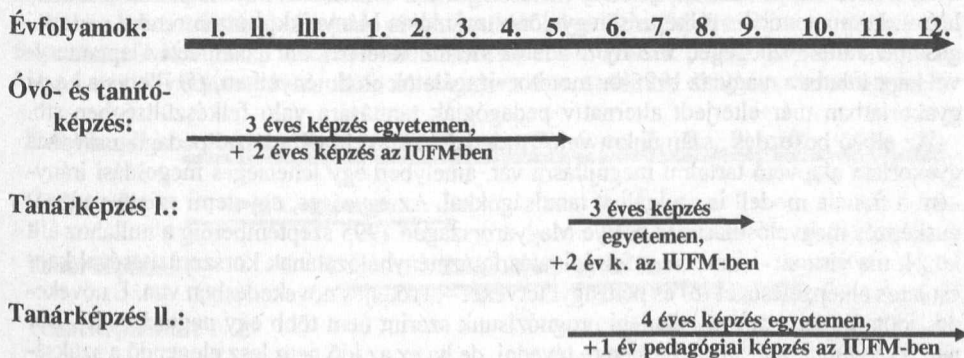
2. ábra

A svéd pedagógusképzés struktúrája

A svéd népiskolai tanárképzés két fokozatának tananyaga és képzési rendszere a 7. félév végéig azonos egymással, az azokban résztvevők végig együtt tanulnak. Azok a jelöltek, akik a 7. félév végén elhagyják a főiskolát, olyan diplomát kapnak, amely az 1–7. osztályok tanítására készíti fel őket. A tanulmányaikat csak a 9. félév végén befejezők képesítése a 4–9. osztályokra érvényes. Ebből adódóan az első fokozatba tartozók tanulóiakat a 7. osztály végéig kísérhetik, de már a 4. osztályban belép az a pedagógus, aki a gyermekeket a 9. osztály végéig viszi. Ez azt is jelenti, hogy az „átadás-átvétel” folyamatosan, és nem stafétaszerűen játszódik le, hiszen a folyamatra négy év áll rendelkezésre. A megismert és megszokott pedagógusok jelenléte, a gyermekek kötődési igényeinek – már a dán modellnél is említett – figyelembevételére ezt a rendszert hazai mindennapi gyakorlatunknál rugalmasabbá teszi, a „szakos” képzést csak fokozatosan vezeti be. Az itt említett kétfokozatú népiskolai tanárképzés tartami és szerkezeti rendszeréhez – legalábbis az alapelveket illetően – hasonló *Csapó Benő*nek, a szegedi egyetem és tanárképző főiskola „összeépítésével” kapcsolatos elképzelése. E pillanatban az ilyen irányú itthoni próbálkozások kimenetele egyelőre még nem prognosztizálható, az azonban látható, hogy a képzés egymásra épülő rendszere, a tovább építhető tudás lehetőségének megteremtése a konvertibilitás irányába „kényszeríti” a pedagógusképző intézményeket. A röviden bemutatott svéd modell – a gyermek biztonságérzetének megteremtése mellett – erre is figyelmeztet.

A francia modell

A külföldi pedagógusképzési struktúrák sorában végezetül a francia modelltől szólnunk. Ennek jelentőségét abban látjuk, hogy minden jelölt – a legutóbbi képzési reformot (1993) követően – legalább 3 éven át egyetemi tanulmányokat folytat, függetlenül attól az iskolafokozattól, amelyben majd tanítani szeretne. Az egyetemi tanulmányok, az egyetemi környezet, a tanulási eredmények minőségének későbbi lehetőségeket meghatározó szerepe olyan tudományképpel, a tudományos teljesítmények olyan megbecsülésével, illetve olyan beállítódásokkal és attitűdökkel vértézhetik fel a leendő pedagógusokat, amelyek a későbbi időkre is „tartást” adhatnak a pályán működőknek. (E mondatok különösen a hazai pedagógusképzési viszonyok ismeretében nyerhetik el értelmüket.) A francia pedagógusképzés jelenlegi gyakorlata az egyetemeken kívül a Pedagógusképzési Egyetemi Intézet-hálózathoz is kapcsolódik (IUFM = Institut Universitaire de la Formation des Maîtres). Amikor e gyakorlat szerkezetét vázlatosan bemutatjuk (3. ábra), az előző ábrákkal való összehasonlíthatóság érdekében egyszerűsítésekre kényszerülünk, például eltérünk az osztályok hagyományos elnevezésétől és sorszámozásától stb.



3. ábra

A francia pedagógusképzés szerkezete

A francia pedagógusképzési rendszerben a leendő tanító kétéves stúdiumsor keretében először általánosan képző tárgyakat tanul, majd a harmadik év végére legalább egy szaktárgyból meg kell szereznie az úgynevezett licence fokozatot. Ennek birtokában – és más bizonyítványával együtt – megpályázhat egy helyet a már említett IUFM-ben (Pedagógusképzési Egyetemi Intézet), ahol pedagógiai képzés folyik. Az első év vizsgái után már egy valóságos pedagógus-álláshelyre adhatja be kérelmét, és így annak elfogadása tudatában fejezheti be második – sok tanítási gyakorlatot tartalmazó – évfolyamát, amely a felsőoktatásban már az 5. tanéve.

Az alsó középfokon – a 6–9. osztályokban – való tanításra készülő jelöltek szintén elvégzik az egyetem alapozó jellegű első két évfolyamát, majd a harmadik végére legalább két szaktárgyból meg kell szerezniük a licence fokozatot, amelyek minősítése meghatározza a továbbhaladás esélyeit. Az ezt követő két év általános gyakorlata megegyezik a tanítóknál leírtakkal: pályázás az IUFM-be, majd az álláshelyre, miközben a pedagógiai jellegű stúdiumok a szaktárgyiakkal és a gyakorlatokkal egészülnek ki. A felsőoktatásban eltöltött idő itt is 5 év.

A felső középfok – 10–12. osztályok – tanítására készülők az alapozó két évet követően a negyedik év végére igyekeznek az úgynevezett maitrise fokozatot legalább egy szaktárgyból elérni. E fokozat megszerzése a francia pedagógusképzési rendszerben már magas színvonalú szaktudást feltételez, ezért az így végzettek az IUFM-ben 1 évi pedagógiai jellegű stúdiumok után már megkapják tanári jogosítványukat.

Az itt bemutatott rendszerben több figyelemreméltó megoldást is találhat a hazai szemlélő. Az egyik – és talán a legfontosabb – a minden leendő pedagógust legalább 3 évig lekötő egyetemi szintű képzés, amelyből az első két évfolyam az általánosan művelő, az értelmiségi létre felkészítő, az egységes alapozást szolgáló tanulmányok időszaka, amely együtt jár a rendszeres megmértetés kiépített gyakorlatával. Érdekes megoldás a szaktárgyakban szerzett fokozatok „továbbépítésének” lehetősége, azaz a képzettségi ranglétrán való előmenetel, az életkor pedagógiai határok átlépése nélkül. Végül említésre méltó a tanító kötelezettsége, hogy legalább egy szaktárgyból licence fokozatot szerezzen.

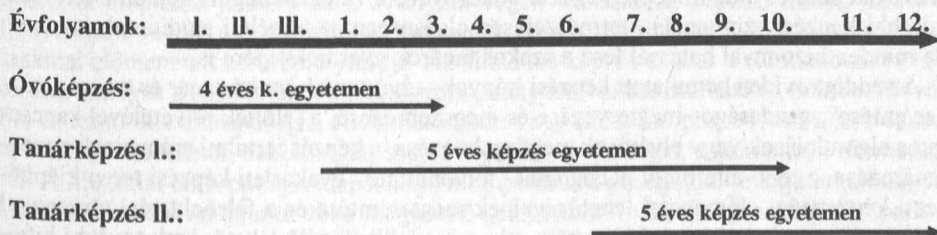
Már említettük, hogy az IUFM első évfolyamát elvégzettek álláshelyekre pályáznak, és utolsó tanévüket leendő munkahelyük ismeretében kezdik. Ez az alaphelyzet természetesen az érintettek szociális biztonságát, az oktatásügy társadalmi jelentőségének megítélését, ugyanakkor az oktatáspolitikai centralizáltságát – önmagunkhoz mérten túlcentralizáltságát – mutatja, de mutathatja azt az állapotot is, amelyet az oktatás-gazdaságtan – az adott kompetenciák vagy kvalifikációk nem adekvát iskolafokokon való megjelenése, kihasználatlansága, eredménytelensége stb. esetén –, túlképzésnek nevezhet. Ennek elemzése e tanulmánynak nem lehet feladata, csupán jelezzük, hogy a hazai viszonyaink között ma már jelentkező, és növekvő pedagógus-létszámbeli túlképzés nem függ össze közvetlenül az előbb jelzett problémakörrel, és a létszámfelesleg ügye nem oldható meg francia mintára, például az újraközpontosítással. Ezzel szemben a franciaországi látszólagos „kompetenciális túlképzés” egyelőre hazánkban hiánycikk, hiszen rendre pedagógusaink „alulképzettségét” bizonyító adatok merülnek fel például a Nemzeti Alaptantervvel kapcsolatban, vagy az 1995-ös monitorvizsgálatok eredményeiben, (5) illetve a hazai gyakorlatban már elterjedt alternatív pedagógiák tanítására való felkészültségben stb.

Az előző bekezdés „számunkra való” mondandója az, hogy a hazai pedagógusképzés gyakorlata alapvető tartalmi megújításra vár, amelyben egy lehetséges megoldási irányként a francia modell is szolgálhat tanulságokkal. Az egységes, egyetemi szintű pedagógusképzés megvalósulásának esélye Magyarországon 1995 szeptemberéig a nullához állt közel, ma viszont – ismerve a felsőoktatás intézményhálózatának korszerűsítésével kapcsolatos elképzeléseket (6) és pénzügyi terveket –, erőteljes növekedésben van. E növekedés időtartama azonban jelenlegi prognózisunk szerint nem több egy naptári évnél. Bár nem szeretnénk a jóslások területére tévedni, de ha ez az idő nem lesz elegendő a szükséges átszervezések elindítására, a „kedvező konstelláció” ugyanúgy elmúlik, mint a demográfiai apály kezdetén a 12 évfolyamos iskoláztatás optimális kezdete esetében. Bizo-

nyára feltűnt már a tisztelt olvasónak, hogy a vázlatosan bemutatott külföldi-pedagógusképzési modellek kapcsán nem szóltunk a kitüntetetten a felsőoktatási tanulmányokra előkészítő felső középiskolák tanárainak képzéséről, illetve a képzés konkurens és konszekutív formáinak összevetéséről, bár a közölt ábrákban e disztinkciót minden esetben megtettük. Ezek magyarázata abban van, hogy még nem ismerjük a készülő hazai vizsgarendszer várható hatásait, tehát a külföldi tapasztalatok konzekvenciáinak „valamire” való vonatkoztatása korainak tűnik, másrészt ma már hazai viszonyaink között is működik a konszekutív képzési modell, de előnyeinek és hátrányainak gyakorlati – és nem csupán elméleti – összevetése a konkurens modellel képzési és iskolai terepen még nem történt meg. Ezért bármiféle állásfoglalásunk az itt említett kérdésekben korai és megalapozatlan lenne.

Egy lehetséges magyar pedagógusképzési modell

Korábbi és jelen tanulmányunkban azokat a hatásokat szándékoztunk számba venni, amelyek a pedagógusképzés jelenlegi intézményhálózatát és mindennapi gyakorlatát a közoktatási rendszer, a felsőoktatási rendszer, a társadalmi környezet változásai és a felsőoktatás – elsősorban a pedagógusképzés – nemzetközi tapasztalatai felől érik, vagy érhetik. Ezek közül a két legfontosabbnak ítélt hatás – a közoktatási rendszer új alapdokumentumaiból következő elvárásoknak való megfelelés és a felsőoktatási intézményekben zajló létszámleépítés, átszervezés, illetve pénzügyi megszorító intézkedések sorozata – egy-szerre aligha, vagy csak nagy erőfeszítések és áldozatok árán érvényesülhet. Ezért ma gyakran tapasztalható, hogy a „kivárára”, vagy csak a „túlélésre” rendezkednek be az adott intézmények. Úgy gondoljuk, hogy ez a választás hosszú távon alkalmazhatatlan, de közép- és rövidtávon is csak vesztes stratégia lehet. E lehetőség helyett ma az érintettek és érdekelték folyamatos párbeszédét, a jövőre orientált tartalmi és szerkezeti változtatások alternatíváinak kidolgozását, ezek kísérleti kipróbálásának – idő hiányában kényszerű – „gondolati szimulálását”, és az alapvető döntések meghozatala után a megoldások irányában haladók szellemi és anyagi koncentrációját javasoljuk offenzív stratégiaként. Természetesen tudatában vagyunk annak, hogy az előbbi – optimista beállítódású – stratégia esetleges választását átszövik az érdekérvényesítési technikák, az egyes intézménytípusok és szakterületek közötti párbeszédképtelenség, az egzisztenciális problémák sora stb., jobb megoldást azonban nem látunk. Az Országos Közoktatási Intézet Pedagógusképzési és Fejlesztési Központjában – a fent jelzett párbeszéd megindítása érdekében, más műhelyek mellett –, megszerveztük a pedagógusképző intézmények neveléstudományi tanszékvezetőinek munkaközösségét, amelynek tevékenységéről a Magyar Felsőoktatás (7) és az Iskolakultúra (8) című folyóiratok lapjain számoltunk be. A továbbiakban – az azóta már megszüntetett – Központunk ötéves tevékenysége során szerzett tapasztalatainkra és az eddigiekben elemzett hatások általunk prognosztizált következményeire építve, a párbeszéd folytatásának és vitaalap teremtésének szándékával felvázoltuk pedagógusképzés-képünket (4. ábra), bemutatjuk az elképzelt tartalom és a struktúra általános összefüggéseit.



4. ábra

A pedagógusképzés egy lehetséges struktúrája

Az ábra egy lehetséges struktúráról szól. Figyelembe veszi a közoktatási rendszer Nemzeti Alaptantervben való szakaszolását, és figyelmen kívül hagyja a Parlament 1995. októberi döntését a 8 osztályos általános iskola megerősítéséről. Az itt adódó ellentmondásos helyzetet a felsőoktatási intézmények autonómiája tovább „terheli”. (Egy meghatározott közoktatási rendszer pedagógusképzési elvárásainak megfeleltetendő autonóm felsőoktatási rendszer önmagában is ellentmondás.) Az elképzelt rendszer – a szellemi és az anyagi erőforrások összpontosítása érdekében – a pedagógusképzés feladatait egyetemi keretek között oldja meg. Ebben a francia modellhez hasonlít, az elemzés során már említett előnyökkel. A megoldás súlyos negatívuma, hogy a kisméretű főiskolák „személyessége” elvész, bár ennek számos előnye az 5 napos tanítási hét bevezetésétől kezdődően fokozatosan elillan. Üresen maradnak épületek, kollégiumok, az egyetemek vagy egyetemmé váló intézmények pedig túlsúlyosak lesznek. További probléma a gyakorló terep kiépítése. Mindezek elemzése azonban most nem feladatunk.

Az ábra szerint a 4 éves óvóképzés az általános, vagy elemi iskola 1–3. osztályaira is felkészít, építve a hazánkban az 1980-as évek végén lejátszódó, úgynevezett óvodaiskolai kísérletek kedvező tapasztalataira és ma is élő gyakorlatára. E kísérleti szakaszban több óvóképző és tanítóképző főiskola összefogása eredményeként képzési tapasztalatok és produktumok is születtek. (9) A megoldás tehát nem előzmények nélküli a hazai pedagógusképzés gyakorlatában, ugyanakkor összhangban van a Nemzeti Alaptanterv érési lehetőséget biztosító szándékaival, illetve a rugalmasabb, tovább építhető tudást nyújtó képzés igényével. (Ez utóbbi problémakörre még visszatérünk.) Az egyetemi szintű, 5 éves tanárképzés a tanítóképzés és az általános iskolai tanárképzés „összevonását” jelentené, hasonlóan arra, ahogyan ezt a dán népiskolai tanárképzés esetében bemutattuk, azonban egy évvel hosszabb időtartammal. Ezt a képzést kétszakosként képzeljük el, amelyből az egyik a tanítói szak. A másik szaktárgyban az adott osztályt indító tanító végigkíséri tanulóit az alapvizsgáig. Nem ismételjük meg e megoldás előnyeit, de utalunk hazai előzményeire: a Waldorf-iskolákra és -pedagógusképzésre, valamint az értékközvetítő és képesséfejlesztő pedagógia és program gyakorlatára.

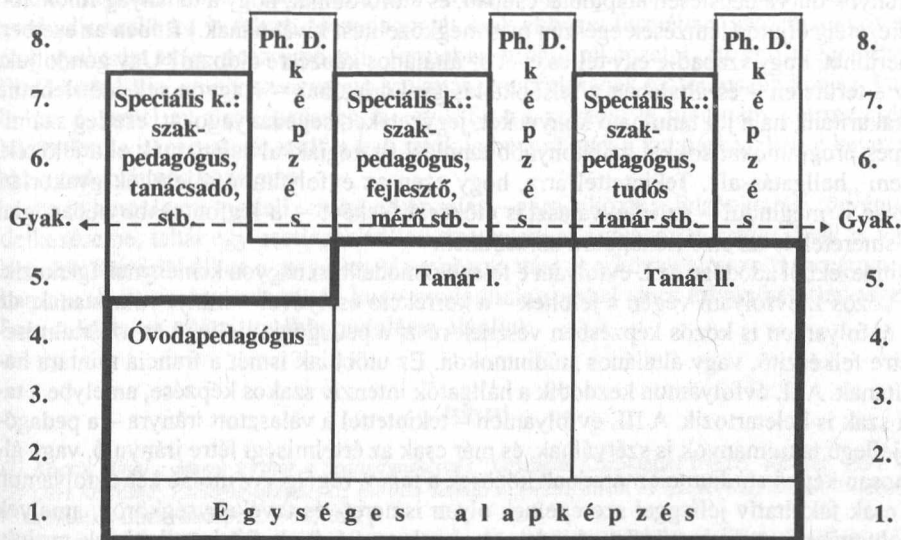
Az egyetemi szintű, 5 éves tanárképzés (4. ábra) az általános iskolai és a középiskolai tanárképzés „összevonását” jelentené, miközben az egyetemi képzés mai gyakorlata már így működik. A különbség csupán annyi, hogy az ábra a Nemzeti Alaptanterv iskolai szakaszaira épít, miszerint a szaktárgyi képzés a 7. osztályban indul. Jól látható az a megoldás is, amelyben a két tanári képzettség életkor-pedagógiai szempontból átfedi egymást. Ennek lehetséges előnyeiről a svéd tanárképzési modell kapcsán már szóltunk. Természetesen ez a tanárképzés is legalább kétszakos, de elképzelhető a harmadik szaktárgy, vagy olyan ismeret- és tevékenységkörök felvétele is, amelyek a Nemzeti Alaptantervben fogalmazódnak meg először, például az embertan, a tánc és dráma stb. Az ismertett modell egyik jellemzője, hogy szélesíti a jelöltek életkor-pedagógiai felkészültségét, és ezzel segíti esetleges iskolafokozat-váltásukat. Nem kötődik a heterogén iskolaszerkezethez, a képzettség a pedagógusok számára „átjárhatóvá” teszi az iskolarendszert. Az óvóképzés és a tanítóképzés egyetemi környezete valószínűleg megemeli e területek korábbi képzési színvonalát, természetesen elsősorban az elméleti stúdiumok körében, de minden bizonnyal hatással lesz a szakos tanárok gyermekképeire is.

Az eddig röviden bemutatott képzési irányok – óvó-tanító, tanító-tanár és tanár – „összeépítése”, gazdaságos megtervezése és megszervezése, a jelöltek felvételével kapcsolatos elgondolások vagy elvárások megfogalmazása, a képzés tartalmi arányainak a meghatározása, a több alternatív pedagógiát „felvonultató” gyakorlati képzési terep kiépítése, a képzettségi előmenetel lehetőségeinek megteremtése és a felsőoktatási törvénnyel való jogharmonizációjának biztosítása stb. a modellben rejlő lehetőségek további kifejtését igényli. A különböző képzési irányok elképzelésünk szerint (5. ábra) az első évfolyamon meg sem jelennek. E különös indításnak a magyarázata abban van, hogy egysé-

ges pedagógusképzési rendszerben gondolkodunk, amelybe a pedagógussá válni szándékozók az irány megjelölése nélkül, érettségi eredményeik alapján, felvételi vizsga nélkül, és egyszerű – a kóros személyiségjegyekkel rendelkezőket kiszűrő – személyiségvizsgálatok után jelentkeznek.

Képzési idő
/évfolyam/

Képzési idő
/évfolyam/



5. ábra

Az egységes pedagógusképzés „felépülő” rendszere

Az ábra jól érzékelhetően mutatja, hogy az I. évfolyam mindenki számára azonos stúdiumokat tartalmaz. Első benyomásra a francia egyetemi képzés első két évfolyama juthat eszünkbe. A valóságban azonban – a hasonlóság mellett – más szerepe is van. Az egységes egyetemi pedagógusképzésben – Csapó Benő már hivatkozott tanulmányához hasonlóan – alapvetően három nagy felkészítési területet különítünk el, ezek: a szaktárgyi képzés, a szakmai (pedagógiai) képzés és az úgynevezett értelmiségi szerepekre felkészítő, vagy általános képzés. Az I. évfolyamnak ez utóbbi, az általános képzés a funkciója, miközben minden jelölt a közoktatási rendszer minden fokán legalább 2 hét szakmai gyakorlaton vesz részt, melynek során szembesítheti egyéni adottságait az éppen aktuális korosztály általános jellemzőivel, a választott terület „számára való” voltával. A szakmai gyakorlat alapján a jelöltek az I. évfolyam végén választanak képzési irányt, amely a II. évfolyam végéig módosítható. Itt fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy a választás a szakmai előmenetelt nem befolyásolja. Az általános képzés azokat a stúdiumokat tartalmazza, amelyek a későbbiekben mindhárom „irányban” felhasználhatóak, például filozófiai és kulturális antropológia, filozófiatörténet vagy filozófiai propedeutika, művészet- és művelődéstörténet, szociológia, tudományelmélet, ökológia, ökonómia, informatika stb. A filozófiai antropológia alapozhatja meg például a pedagógiai jellegű tanulmányokat és a Nemzeti Alaptantervben megjelenő „embertant” mint tanári szakot. Hasonló a helyzet a kulturális antropológiával: alapoz is és „tanárképes” szakká is válhat, a hon- és népismeret általános követelménye okán. Az informatika programba vétele is ugyanilyen okokkal magyarázható. Az alternatív pedagógiák filozófiai alapjai, a szaktárgyi képzés

tudományfilozófiai problémái indokolják a filozófiai jellegű stúdiumokat. Az ökológia világméretű problémáinak köre szintén nem kerülheti el, hogy az általánosan képző, az értelmiségi létre felkészítő tárgyak csokrába kerüljön. Természetesen itt csak elképzeléseket mutathatunk be az egyetemi autonómia megsértése nélkül, konkrét javaslattal egyetlen esetben sem élünk.

A már említett nagy felkészítési területek időarányait úgy tudjuk elképzelni, hogy a szaktárgyak 1/3–1/3 arányban részesülnek a rendelkezésre álló keretből, és a fentmaradó 1/3 rész az általánosan képző és a pedagógiai jellegű stúdiumoké. (Természetesen ezek az arányok durva becslésen alapulnak csupán, és előfordulhat, hogy a tananyag finomabb szerkezetéig eljutó elemzések egészen más megközelítést kívánnának.) Ebben az esetben felmerülhet, hogy szabad-e egy teljes évet az általános képzésre áldozni? Úgy gondoljuk, hogy e területen – és általában a felsőoktatás gyakorlatában – Nagyon sok időt lehetne megtakarítani, ha a jól tanulható könyveket, jegyzeteket, segédanyagokat, esetleg számítógépes programokat sokkal hatékonyabb tanulási stratégiákkal sajátítanák el a jelöltek, és nem „hallgatással”. Tekintettel arra, hogy ezen az évfolyamon a jelöltek gyakorlati képzése is megindul – az irányválasztás előkészítéseként –, a legfontosabb pedagógiai alapismeretek is az első hónapokra sűrűsödnek.

Mindezekből adódóan az I. évfolyam e felépülő modellben nagyon keménynek ígérkezik.

A közös I. évfolyam végén a jelöltek – a korrekció esélyével – irányt választanak, de a II. évfolyamon is közös képzésben vesznek részt a pedagógiai jellegű és az értelmiségi létre felkészítő, vagy általános stúdiumokon. Ez utóbbiak ismét a francia mintára hasonlítanak. A II. évfolyamon kezdődik a hallgatók intenzív szakos képzése, amelybe a tanítói szak is beletartozik. A III. évfolyamon – tekintettel a választott irányra – a pedagógiai jellegű tanulmányok is szétválnak, és már csak az értelmiségi létre irányuló, vagy általánosan képző stúdiumok maradnak közősek a tanév végéig. Az utolsó két évfolyamon már csak fakultatív jelleggel szerepelnek olyan ismeret- és tevékenységekörök, amelyek nem függhetnek össze a szaktárgyakkal, vagy azok tanításával. Elképzelhetőnek tartjuk, hogy sikeres jelöltek harmadik szaktárgyat is felvegyenek, ha erre elegendő idejük és az egyetemnek elfogadott programja van. Ilyen területnek tartjuk például a tánc- és drámatanári szakot vagy az embertant. A szaktárgyi képzés 4. ábrán bemutatott változata a tanárképzést kétfokozatúként jeleníti meg. Ezt a megoldást egyszerűsíti az egységes tanárképzés, amely minden jelöltet a legmagasabb szintig képez, függetlenül attól, hogy az egyik szakja esetleg a tanítói szak. Az itt vázolt modellben mindkét megoldás elfogadható, ám ha a kétfokozatú képzés válik gyakorlattá, annak a svéd modellhez hasonlóan „felépülő” rendszerűnek kellene lennie. Természetesen az egységes képzés a gazdaságosabb megoldás, mert a kikerülő jelölt a „több irányban is hasznosíthatóvá” válik.

Az egységes pedagógusképzési rendszer három alapvető feladatkörre készíti fel a jelölteket. Ezek: a kultúráközvetítés, illetve a szocializációs, valamint a perszonalizációs folyamatok irányítása és befolyásolása. E feladatok a hagyományos iskolai gyakorlatban rendszerint „funkcionálisan” oszlanak meg a szaktanárok és az osztályfőnökök, esetleg napközi otthonos kollégák között. Úgy gondoljuk, hogy az itt vázolt rendszerben minden jelöltnek minden funkcióban minden feladatkörre fel kell készülnie. Ez azt jelenti, hogy például a matematikát tanító pedagógusnak bármely tananyag bármely óráján vannak tudásközvetítő, szocializációs és perszonalizációs jellegű feladatai, esetleg néhány percen belül, ugyanannál a tanulónál. Szerencsés lenne, ha ebben a pedagógusképzés gyakorlata is esetenként példát mutatna, s a már említett nagy felkészítési területek mindegyikében érvényesülnének e feladatkörök.

Modellünkben a jelöltek már az I. évfolyamon bekapcsolódnak a gyakorlati képzésbe. Tekintettel arra, hogy a Nemzeti Alaptanterv csak a követelmények 50%-át szabja meg, és a másik 50% a helyi tervezés eredményeként születik meg, hallgatóinknak több megoldási lehetőséggel kell szembesülniük. Ezért az egyetem környezetében érdemes kiépí-

teni egy olyan gyakorlati-terep-hálózatot, ahol több pedagógiai alternatíva és alternatív pedagógia figyelhető meg az 5 évfolyam alatt. Megemlíjtük azt is, hogy igazán eredményesnek azt a gyakorlati képzési formát tartjuk, amelyben a hallgató ki is próbálja magát, azaz bekapcsolódik az aktuális feladatok elvégzésébe. Ezt kívánatos lenne minden, hazánkban is fellelhető alternatív pedagógia esetében megtenni.

Az 5. ábra bemutatja a szakmai előmenetel lehetőségeit is. Itt a speciális képzés alatt olyan posztgraduális képzési tartalmakat értünk, amelyek eredményeként a már a pályán működő kollégáink például mérési-értékelési szakpedagógusokká, képzett iskolavezetők, menedzserekké, pedagógiai marketing szakemberekké stb. válhatnak. Az eddig graduális szakként is felvehető pedagógiát csak ebben a formában, azaz bizonyos szakmai gyakorlat után, posztgraduális formában tudjuk elképzelni. Itt kell megemlíteni a Ph.D. képzést is, amely az egyetem szakmai utánpótlásának legfontosabb bázisa, kutatóhelye, és ezzel az alapképzésnek is egyik fontos színtere: a tudomány „termelésének” közvetlen „visszacsatolásával” a hallgatók is bevonhatók a kutatásba, illetve bevezethetők a tudományos közéletbe.

Az itt bemutatott modell – mint elképzelés – nem ütközik a felsőoktatási törvény rendelkezéseibe, tehát egy esetleges vállalkozó egyetem a gyakorlat kritikájának is alávetheti azt. Kevésbé áll ez a megállapítás a közoktatási és a közalkalmazotti törvényre. Abban azonban reménykedhetünk, hogy modellünk ezekkel sincs kibékíthetetlen viszonyban. A leírtakat vitára, továbbgondolásra ajánljuk.

Jegyzet

- (1) Kocsis Mihály: *Merre tarthat a pedagógusképzés?* Országos Közoktatási Intézet. Kézirat, 1991, 27. p.
- (2) Déry Miklósné: *Pedagógusképzés az Európa Tanács tagországaiban és Észak-Amerikában.* Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest, 1992, 268. p.
- (3) A Skarupi Állami Tanárképző Főiskola óraterve. In: Iskolakultúra, 1995. 15-16-17. sz., 82-93. p. – A dani-ai népiskolai tanárképzés törvénye. In: uo., 94-97. p.
- (4) Tartalmilag idézi: *Vekerdy Tamás: Álmodok és lidércek.* Magyarország felfedezése sorozat. T-Twins Kiadó, Budapest, 1993, 173. p.
- (5) *Jelentés a magyar közoktatás helyzetéről.* Szerk.: Halász G. – Lannert J. Országos Közoktatási Intézet, Kézirat, 1995 október, 115-126. p.
- (6) *A magyar felsőoktatás modernizálása 1995.* Összeállította: FFT-FFOB ad hoc Bizottsága. Kézirat, MKM 1995. Az intézményhálózat korszerűsítése. 1-5. p.
- (7) Magyar Felsőoktatás, 1995. 5-6. sz., 11-62. p.
- (8) Iskolakultúra. 1995. 15-16-17. sz., 2-109. p.
- (9) *Új modellek a pedagógusképzésben.* Szerk.: Fábíán Z. Tankönyvkiadó, Budapest, 1989. 185. p.